

Litografía de H. Daumier, aparecida en un periódico de su época.

Tomado de la Revista "La Prensa Obrera", Centro Editor de América Latina, año 1969, p.24

Pedagogía de la Tierra: los sujetos del campo y la Enseñanza Superior

Fernando José Martins[21]

pp. 67-83

Resumen: En el contexto de las políticas y prácticas de la enseñanza superior, de manera general, cada vez más atraídas por la lógica de mercado, se intenta en este artículo dar visibilidad a una experiencia en este nivel de enseñanza, que pretende posicionarse en la contracorriente de aquella lógica: la Pedagogía de la Tierra. Bajo la forma de política pública afirmativa, encarada hacia los sujetos del campo, se construye en Brasil un curso especial con características singulares y propias, que ha llamado la atención de los investigadores y de la sociedad civil. Esta experiencia señala elementos significativos que sustentan la definición de políticas y prácticas de una enseñanza superior vinculada a una perspectiva emancipatoria, orientada específicamente a las clases populares.

Palabras clave: movimientos sociales, participación, universidad.

[21] Centro de Educación y Letras, Universidad Estatal del Oeste de Paraná (UNIOESTE), Foz de Iguazú, PR / Brasil. Traducción: Carlos Falaschi O.

Introducción

No sería difícil trazar un panorama definiendo el carácter desigual, excluyente y elitista de la enseñanza superior. Podría hacerse estadísticamente, con datos en relación al acceso de la población a ese nivel de enseñanza, que se agravarían al cruzarlos con las condiciones sociales de los estudiantes que frecuentan la enseñanza superior[22].

Procuraré no obstante atenerme al carácter cualitativo de ese panorama, que Chauí (1999) define como operacional, dado su sometimiento a los dictámenes del capital. En tal sentido, la autora afirma que: "Esa universidad no forma y no crea pensamiento, despoja al lenguaje de sentido, densidad y misterio, destruye la curiosidad y la admiración que llevan al descubrimiento de lo nuevo, anula toda pretensión de transformación histórica como acción consciente de los seres humanos en condiciones materiales determinadas" (Ibid. 5).

Tales características, aunque situadas en la realidad brasilera, pueden ser ampliadas a otros contextos, como apunta la colección de significativo título: La Universidad en Ruinas (Trindade, 1999), que reúne experiencias de otros países, incluso europeos. En este contexto, se refiere aún al controvertido proceso de Bolonia, proceso que, aunque para muchos se manifieste como un avance en las políticas de enseñanza superior, para analistas críticos fortalece las características arriba descriptas, promoviendo el carácter operacional de la universidad contemporánea.

Sin embargo, en otra esfera del proceso elitizante de la enseñanza superior están las clases populares. En ellas, desprovistas historicamente del acceso a los derechos de ciudadanía, se hallan sujetos sociales que se organizan en movimientos que, entre sus demandas, procuran tener acceso a tales derechos, promoviendo así un proceso de democratización. Es justamente el caso de la 'Pedagogía de la Tierra': los movimientos sociales del campo, que parten de demandas específicas (formación de profesores y profesionales para su actividad), terminan contribuyendo a demandas más amplias de cuño social y, de modo general, con el proceso de democratización como un todo.

Sobre la democratización de la enseñanza específicamente, Pintassilgo (2003) destaca la obra del pensador portugués Rui Grácio, que corrobora una premisa aquí defendida: "Nos proponemos distinguir tres acepciones en la expresión 'democratización de la enseñanza': una refiere a las bases sociales de reclutamiento del contingente escolar, otra a los valores objetivamente vehiculados por los contenidos de la enseñanza, la tercera al tenor de las relaciones institucionales -administrativas y pedagógicas- del sistema escolar" (Grácio,

[22] No es objetivo central profundizar en la temática. Para datos acerca de la enseñanza superior en Brasil, el artículo de Pinto (2004) es bastante esclarecedor.

1971/1995, cit. en Pintassilgo, 2003: 19).

La acepción a destacar es la 'base social' de la democratización de la enseñanza, aquí enfocada a la enseñanza superior. Es innegable el aumento del número de alumnos adultos en la enseñanza superior (Pascueiro, 2009). En tanto, los 'valores' y el 'tenor de las relaciones institucionales' de esa dimension son ampliamente cuestionables. En el caso brasilero por ejemplo, la mayor concentración de tal expansion se encuentra en la red de enseñanza privada, controlada y al servicio del mercado. Las instituciones que proveen tal'producto' (enseñanza superior) son aquellas que presentan resultados inferiores en losíndices estatales de evaluación[23].

Así, es necesario que el conjunto de acepciones presentado por Grácio esté presente en el proceso de democratización, lo que se verifica en la experiencia aquí relatada.

En la perspectiva de democratización de la enseñanza superior se encuentran las acciones colectivas de los sujetos sociales que, 'a pesar' del papel del Estado (pues las acciones estatales hegemónicas están a favor del capital y contra los sujetos que se organizan en movimientos sociales), se articulan en torno de acciones que incluyen demandas de los sujetos políticos colectivos en el aparato estatal, verificándose experiencias emblemáticas en el caso de la enseñanza superior de Brasil. Se pretende en este artículo materializar algunos puntos de democratización debatidos hasta aquí y también exponer las características básicas de un fenómeno denominado en Brasil la 'Pedagogía de la Tierra'. La Pedagogía de la Tierra consiste en una acción colectiva de acceso a la enseñanza superior, en la cual los sujetos sociales del campo, a partir de demandas específicas y de acuerdo con las condiciones particulares de su realidad social, construyen un proceso formativo, apropiándose de los tradicionales espacios universitarios.

Aun disertando sobre una experiencia en particular como la Pedagogía de la Tierra, no se propone una disociación entre la perspectiva del sistema de enseñanza superior y la idea de universidad. Los señalamientos de Almeida y Antônio (2008) son emblemáticos, tanto para mostrar la idea de la universidad vinculada a la Pedagogía de la Tierra, como para evidenciar la característica de unidad entre experiencia local y sistema. Esto porque los autores tratan de una experiencia local, o sea de un curso sobre Pedagogía de la Tierra. En tal sentido, afirman que "Su concretización contiene explícitamente la idea de una universidad pública que expresa una apertura de relaciones con los movimientos sociales y con una acción preferencial para miembros de una sociedad que, de algún modo, viven en condiciones de exclusión en el acceso a los derechos sociales y la plena ciudadanía – la población del campo" (ibid. 22).

[23] Ver datos de comprobación en los censos de la Educación Superior del Brasil, disponibles en < http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior >.

Es preciso destacar que, más allá de la investigación en fuentes primarias (documentos oficiales y documentos de los movimientos sociales) o secundarias (la producción científica sobre la temática), utilizaré los recursos originados en el contacto directo con el tema, cuando actué una vez en un curso de la docencia con los moldes que aquí se abordan y recorrí los espacios de construcción colectiva de las mencionadas acciones, echando mano parcialmente al recurso de la investigación participante[24] (Brandâo y Streck, 2006).

Es importante señalar además que la Pedagogía de la Tierra se inserta en el contexto de un debate más amplio en el territorio brasilero. Este debate se asienta en la construcción de la llamada 'educación del campo' (Arroyo, Caldart y Molina, 2004), que no será objeto de análisis en el presente texto. Sin embargo, no es posible disociar ambos abordajes, dado que ambos: Pedagogía de la Tierra y Educación del Campo, son propuestas educativas construidas colectivamente por los sujetos del campo, conformes a sus especificidades y con su perspectiva contra-hegemónica de campo, agricultura, educación y sociedad.

Los orígenes y los datos

La génesis de la 'Pedagogía de la Tierra' explica el anterior señalamiento sobre la acción "a pesar del papel del Estado", puesto que nace de una política pública originada en las necesidades de los demandantes. En Brasil, la enseñanza superior tiene una marca histórica elitista – las capas populares son minorías y excepción. Como la génesis de la Pedagogía de la Tierra está vinculada a un movimiento social específico, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST), que a su vez integra un movimiento más amplio, la 'Educación del Campo', son necesarias dos aclaraciones: a) es complejo precisar un límite en la actuación del MST y del movimiento 'Por una Educación del Campo', toda vez que el primero es uno de los fuertes sujetos sociales que componen el segundo; b) el foco de actuación y en consecuencia las demandas de ambos movimientos se entremezclan. Así, con la intención de hacer evidente esa proximidad y de esclarecer la esencia de la expresión 'educación del campo', puede afirmarse que "Uno de los trazos fundamentales que van diseñando la identidad de ese movimiento 'por una educación del campo' es la lucha del pueblo campesino por políticas públicas que garanticen su derecho a la educación y a una educación que sea en y del campo. 'En': el pueblo tiene derecho a ser educado en el lugar donde vive; 'del: el pueblo tiene derecho a una

[24] Metodología bastante utilizada, principalmente en la década de 1980, vinculada a los movimientos populares. Hay otras obras que podrían dar referencias sobre la expresión; utilizamos ésta dada su más actual publicación.

educación pensada desde su lugar y con su participación, vinculada a su cultura y a sus necesidades humanas y sociales" (Caldart, 2004, p. 149-150).

Para retomar la historia de la Pedagogía de la Tierra, es preciso poner en evidencia el papel central del MST, que se desdobla en ese movimiento mayor de Educación del Campo. Con todo, es necesario explicitar la especificidad de cada uno de esos movimientos (MST y Educación del Campo), indisociables pero independientes.

El MST es un movimiento social que tiene como principal objetivo la lucha por la reforma agraria. Empero, al interior de ese movimiento hay una serie de demandas que constituyen frentes de lucha, entre las cuales la educación. Como es un movimiento de masas constituido por familias, posee un elevado índice de niños, lo que se deriva en una gran demanda por educación. Como el MST tiene una propuesta educacional en acuerdo con los sujetos que lo constituyen, hay toda una estructura que se alinea con esa especificidad, concretamente la formación de profesores. En ese contexto, de acuerdo con una praxis educativa surgida en las necesidades de un movimiento social, es que se 'gestiona' la Pedagogía de la Tierra.

A partir de la demanda de formación científica y universitaria para los cuadros de las escuelas situadas en campamentos o asentamientos del MST, el movimiento procura realizar acuerdos con universidades para la satisfacción de esa demanda, y conjuntamente busca ante los organismos estatales recursos públicos para que el Estado asuma esa demanda pública educativa. Luego de un largo proceso de construcción social, que excede los límites de este artículo, y a partir de 1998, se inician acuerdos formales entre las universidades brasileras y el MST, teniendo como órgano de fomento estatal al Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA), ligado al Ministerio de Desarrollo Agrícola. Adviértase que no se trata del Ministerio de Educación. El Programa abarca a decenas de universidades como contrapartes de movimientos sociales, números que serán señalados solamente para dar visibilidad a la dimension de esa acción, lo que se traduce en una experiencia democratizante de la enseñanza superior brasilera en esta evaluación particular.

Con el relato inicial de las características formales de la Pedagogía de la Tierra se pretende demostrar el alcance logrado por esta iniciativa. Para hacerlo, serán utilizadas algunas fuentes 'oficiales', que en este caso no se restringen a los documentos estatales, sino que también se extienden a los documentos producidos por los movimientos sociales. En este caso, el análisis de las primeras experiencias comprende un cuaderno producido por el MST (Caldart, 2002) como referencia central.

Los demás datos son provistos por la coordinación de PRONERA, sin estar aún sistematizados y traduciéndose sólo en los apuntes internos del sector.

Los datos aquí expuestos sobre la Pedagogía de la Tierra evidencian dos momentos políticos en Brasil. El período inicial de la experiencia, entre 1998-2002, está marcado por un intenso conflicto, toda vez que el Estado Nacional y su política de Estado-Mínimo se contraponían a iniciativas populares como la que está en estudio. Es interesante observar esa contradicción, pues es justamente en el momento de mayor intensidad del combate a los movimientos sociales y de escasez de políticas públicas para el conjunto de la población que se avanza hacia una iniciativa de política pública popular.

En ese primer período, conforme al relato de los movimientos sociales (ibidem), fueron efectuadas siete experiencias de Pedagogía de la Tierra. En ese período, además de iniciarse la construcción formal de lo que hoy se denomina Pedagogía de la Tierra, surgen elementos emblemáticos para las reflexiones contemporáneas, como el mismo nombre de la actividad.

El primer curso de Pedagogía de la Tierra en Brasil fue realizado en conjunto con la Universidad Regional del Noroeste del Estado de Río Grande do Sul (UNIJUI), apuntando a la formación académica de profesores que actuaban al interior de escuelas y procesos educativos del MST. Los alumnos de ese primer curso de Pedagogía de la Tierra, cuyo público se llamaba Salete Strozake, sin pretensión de bautizar al curso, realizaron una acción que dio el nombre al objeto aquí analizado. Concibieron un diario, creado para mantener informadas a las bases (campamentos y asentamientos) sobre las actividades de formación que venían realizando, que fue titulada por los educandos como 'Pedagogía de la Tierra', nombre que se armó de significados y praxis acuñando una categoría hoy constituyente del sistema de enseñanza superior brasilero. "De nombre y apellido, la expresión Pedagogía de la Tierra va identificando enseguida la presencia de determinados sujetos en la Universidad, así como una manera tal vez nueva de hacer y pensar la formación de educadoras y educadores del campo" (Caldart, 2002, p. 77). Vale la pena destacar que la experiencia tenía como interlocutor de la sociedad organizada sólo al MST. En el 2002, en combinación con la Universidad estatal de Río Grande do Sul (UERGS), tuvo lugar el primer curso con Vía Campesina, conjunto constituido por varios movimientos ligados a la realidad campesina. El curso fue realizado en las instalaciones de ITERRA, Instituto de Educación Josué de Castro, ligado al MST. Este movimiento, que era el interlocutor central del proceso, pasó a ser una de las partes, agregándose a Pedagogía de la Tierra una serie de otros movimientos sociales, lo que imprimió un carácter más clasista a la acción.

En las fuentes consultadas puede haber un pequeño lapsus de registro, pues en los relatos de las actividades de Pedagogía de la Tierra provistos por el órgano oficial PRONERA, las actividades desarrolladas se iniciaron en el año 2003. Este hecho está relacionado con las condiciones políticas gubernamentales de Brasil, que corresponden a un segundo período político brasilero. En 2003, Lula da Silva asumió la presidencia del país. El órgano

estatal referido estaba vinculado a la administración federal y puede verificarse una expansión de las actividades realizadas en esa área a partir de tal hecho; expansión no sólo en sentido cuantitativo, sino también en las áreas de cursos superiores ofrecidos. La cuestión de la inserción de movimientos sociales ligados a Vía Campesina como constituyentes de Pedagogía de la Tierra, ampliando la fuerza social de los movimientos (factor éste que no puede ser obviado por el análisis) y siendo además una referencia para la expansión de la actuación de Pedagogía de la Tierra.

Con estas aclaraciones, pueden exponerse los datos cuantitativos sobre Pedagogía de la Tierra, que sobrepasa hoy día al curso de Pedagogía. De acuerdo con los datos ofrecidos por los órganos competentes ya citados, y teniendo como base los proyectos firmados hasta el presente año, los acuerdos abarcan varias áreas de conocimiento, con los siguientes cursos superiores: Geografía y Desarrollo Territorial, Agronomía, Letras, Normal Superior, Historia, Ciencias Agrarias, Medicina Veterinaria, Educación y Artes, Derecho, Ciencias Sociales, Tecnología en Gestión. No están aquí contabilizados los cursos interdisciplinarios de licenciatura para formación de profesores y los pos-grados lato sensu, principalmente en educación del campo. Tal amplitud no supera la mayoría de los cursos de Pedagogía existentes en esa modalidad. El Cuadro 1, aunque pueda contener algunas lagunas, por no tratarse de una publicación oficial, sino de un documento interno de control de la institución responsable, ofrece una visualización algo más pormenorizada acerca de la actividad del PRONERA en los cursos de 'Pedagogía de la Tierra'. (ver CUADRO I)

Para estos cursos, incluyendo la delimitación del período entre 2003 y 2007, se efectuaron convenios con 29 universidades brasileras de todas las regiones del país. En ese período existían, en el ámbito de 'Pedagogía de la Tierra', 3.469 plazas en la enseñanza superior por convenios con universidades públicas en su mayor parte. Los recursos para el mantenimiento de los cursos son públicos y asumen la atención gratuita de los educandos. La tendencia es el incremento expansivo, toda vez que otro ministerio adhirió a la propuesta. El Ministerio de Educación, por medio de la Secretaría que asume la temática de la educación del campo, la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad, lanza un afiche de fomento de los cursos de educación superior para formación de profesores. Con el Programa de Apoyo a la Formación Superior de Licenciatura en Educación del Campo (Procampo), se procura realizar cursos de licenciatura en formación interdisciplinaria de profesores para escuelas del campo, diferenciándose de la postura académica de los cursos tradicionales de formación de profesores. Conforme al texto legal: "El objetivo del programa es apoyar la implementación de cursos regulares de Licenciatura en Educación del Campo en las instituciones públicas de enseñanza superior de todo el país, enfocados específicamente a la formación de educadores para la

docencia en los últimos años de la enseñanza fundamental y de la enseñanza media en las escuelas rurales" (MEC, 2007, p. 1).

Asimismo con relación al tenor del documento oficial, hay que señalar la forma como quedan incorporados algunos de los principios formulados por los movimientos sociales y que, en cierta medida, terminan contribuyendo con elementos de popularización a la perspectiva de organización de la enseñanza superior nacional. Se perciben tales elementos cuando el documento establece los criterios exigidos para la elaboración de proyectos a ser presentados al referido Programa: "Entre los criterios exigidos, los proyectos deben prever: la creación de condiciones teóricas, metodológicas y prácticas para que los educadores en formación puedan convertirse en agentes efectivos para la construcción y reflexion del proyecto político-pedagógico de las escuelas del campo; la organización curricular por etapas presenciales, equivalentes a semestres de cursos regulares, en un régimen de alternancia entre tiempo-escuela y tiempo-comunidad, para permitir el acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad (tiempo-escuela) y la relación práctica- teoría-práctica vivida en las comunidades del campo (tiempo-comunidad); la formación por áreas de conocimiento previstas para la docencia multidisciplinar – Lenguajes y Códigos, Ciencias Humanas y Sociales, Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Agrarias, definidas por la universidad su/s respectiva/s área/s de habilitación; y la consonancia con la realidad social y cultural específica de las poblaciones del campo beneficiarias, según las determinaciones normativas y legales concernientes a la educación nacional y a la educación del campo en particular" (ibidem, p. 2).

Más allá de la novedad de tiempos educativos diferentes, lo más emblemático de esta organización propuesta para el curso de licenciatura en Educación del Campo es su característica inter-disciplinar. En Brasil, las áreas de conocimiento no se comunican durante la graduación. Las licenciaturas específicas, tanto para la docencia de enseñanza media, como para los últimos años de la enseñanza básica (6° a 9° años) son unitemáticas y tienen en consideración la formación de profesores secundarizada en la mayoría de los casos. En términos numéricos, esa acción ensaya asimismo un avance en la democratización del acceso, toda vez que existen aproximadamente 3.400 personas involucradas directamente en el proceso formativo.

La propuesta arriba descripta tiende a superar la distancia entre teoría y práctica, construyendo un curso en el cual el educando es formado a través del diálogo entre las áreas en las cuales actuará como docente, de modo inter-disciplinar. Y aunque conste en un documento oficial, esa práctica es originada en la previa organización de los sujetos sociales del campo y los números presentados traducen una conquista de los movimientos sociales.

El 'contenido' de la Pedagogía de la Tierra

No es posible decir cuál es la mayor contribución de la Pedagogía de la Tierra a la enseñanza superior brasilera: si es la contribución para la democratización en lo que hace a la forma, o sea el aumento de plazas para las capas populares, excluidas por lo general de esta modalidad de enseñanza (como sujetos sociales organizados, los movimientos sociales penetran en ese universo extraño de la enseñanza superior), o la democratización del contenido, ya que la Pedagogía de la Tierra, con sus experiencias singulares, contribuye significativamente a imaginar otras formas de organización de la enseñanza superior.

Puede señalarse para el acceso mismo a la enseñanza superior. Los sujetos constituyentes de la Pedagogía de la Tierra, con organización basada en los movimientos sociales, presentan demandas significativas para el sistema universitario. En consecuencia, la población direcciona la oferta universitaria y no al contrario, lo que es regla en la organización del sistema de enseñanza superior brasilero. Contrariando la lógica en que la universidad presenta las opciones a los candidatos, la experiencia de la Pedagogía de la Tierra la subvierte, indicando cuáles son sus demandas, o sea indicando cuales son los cursos que deben ser ofrecidos. He aquí un fragmento de un artículo sobre esta temática, que apunta al impacto de esta práctica en las instituciones de enseñanza superior: "Al presentar el proyecto para una primera discusión, tal como fue entregado por el movimiento, a los colegas de la Facultad de Educación, algunos progresistas otros menos, pero en principio todos empeñados en la construcción de una educación pública de calidad, hubo cierta incomodidad puesto que el proyecto tenía consistencia" (Arelado, 2005, p. 43).

Sin embargo, estas experiencias se van ampliando. El propio proceso selectivo[25] de estas experiencias es una herramienta metodológica, ya que un elemento común entre las experiencias habidas y en marcha es la forma de selección para la realización del curso. Cada concurrente al curso está vinculado a un movimiento social del campo, certificado por el documento de presentación emitido por la organización de la que proviene. El proceso selectivo se funda además en la experiencia de vida que condujo al educando a ese curso. También integra el proceso de selección un memorial circunstanciado del candidato, en la cual se relatan las vivencias que lo habilitan para ocupar esa vacante.

[25] Es importante destacar que la forma de acceso (casi universal) a la enseñanza superior en Brasil es denominada 'vestibular', una prueba clasificatoria de conocimientos generales que el estudiante realiza para el ingreso a la universidad.

De este modo el acceso y la formación profesional del sujeto se aproximan a la función social que él ejerce, superando la perspectiva del mercado de trabajo.

Además de apuntar a una vinculación orgánica entre proceso educativo y praxis social, la presente experiencia pone la atención en la identidad que se construye y se consolida cuando el proceso formativo se acerca a la 'preparación' de la vida concreta, real. Esta es una vision que disminuye la distancia entre proceso formativo y realidad, proporcionando una formación universitaria más consistente y asociada a la función social de los sujetos que la realizan, o sea el proceso formativo adquiere identidad. "Cuando los estudiantes del MST pasaron a llamarse pedagogos y pedagogas de la tierra, estaban demarcando y declarando esa pertenencia: antes que universitarios somos Sin Tierra, tenemos la marca de la tierra y de la lucha que nos hizo llegar hasta aquí" (Caldart, 2002, p. 83-84).

Los sujetos que ocupan una vacante universitaria, al contrario de lo que dicta el ideario hegemónico, no son una tabula rasa. Tal percepción promueve la reflexión sobre la función social de la enseñanza superior. En los tiempos en que se propaga la función de la universidad frente al trabajo y a la calificación, la tendencia es que la juventud universitaria se adapte a las necesidades del mercado. En el caso de la Pedagogía de la Tierra esa lógica también se halla invertida.

La organización interna de los cursos de Pedagogía de la Tierra es distinta de la matriz organizativa del sistema de enseñanza superior, toda vez que su estructura es congruente con las necesidades de los sujetos que la conforman (y organizan), contribuyendo a la formación de una estructura que dé respuesta a sus necesidades. En consecuencia, los 'tiempos educativos' no se asemejan a la regla general del sistema de enseñanza superior brasilero, que a su vez es semejante a la estructura de la organización mundial, en la cual más allá de las investigaciones y actividades extra-universitarias, se administran aulas. Con la utilización de la llamada 'pedagogía de la alternancia' y la estructura de internado montada para la realización de los cursos de Pedagogía de la Tierra, es posible la realización de actividades variadas que constituyen 'tiempos educativos' plurales. Por medio de estas consideraciones, hay dos conceptos que es necesario poner en evidencia: los tiempos educativos y la metodología de la alternancia.

El sistema de los tiempos educativos comprende el total de los tiempos de formación humana que son vividos durante la totalidad del período del curso superior. No obstante, antes de exponer los tiempos particulares, es interesante explicitar una organización metodológica que permite varios momentos específicos: la 'alternancia'. La pedagogía de la alternancia, con registros que indican su origen francés (Ribeiro, 2008), es anterior a la Pedagogía de la Tierra. Es un sistema organizativo que prevé distintos momentos de formación, que también pretenden articular teoría y práctica. Es pertinente señalar que

este debate es distinto de los casos de profesionalización alternada realizados tanto en Brasil, en menor escala, como en otras realidades, entre las cuales la portuguesa (Cabrito, 1994). Pese a que el mecanismo metodológico es el mismo sustancial y principalmente en relación con los objetivos sociales, son experiencias distintas. En el caso de la Pedagogía de la Tierra, ocurre la concentración de actividades en algunos períodos del año (en el caso en análisis, transcurren de enero a marzo y en julio), períodos intensos de actividades curriculares que son denominados grosso modo de tiempo-aula (grosso modo, pues al interior de las actividades del aula hay otros tiempos formativos). Es importante resaltar que esa simple organización diferenciada permite que muchos trabajadores anteriormente apartados del proceso por motivos varios (trabajo, distancia, condiciones de subsistencia) tengan acceso a la enseñanza superior.

El caso particular de los cursos de Pedagogía de la Tierra en Brasil asocia esta alternancia a un largo período de convivencia comunitaria de los estudiantes, una vez que las distancias geográficas y la propia intervención pedagógica direccionada proporcionan esa convivencia. Esta intervención a favor de una vivencia colectiva, integral, no es circunstancial ni movida por la racionalidad económica; se inserta en una perspectiva teórica que se puede localizar en la obra de Gramsci: "De facto, la escuela unitaria debería ser organizada como escuela de tiempo integral, con vida colectiva diurna y nocturna, liberada de las actuales formas de disciplina hipócrita y mecánica, y el estudio debería ser hecho colectivamente" (Gramsci, Coutinho, Nogueira y Henriques, 2006, p. 38).

En otra fase de la alternancia se sitúan las actividades que se desarrollan fuera de esos períodos concentrados, que se designan como 'tiempo-comunidad'. "Tiempo-comunidad (TC) es el tiempo en que los estudiantes se hallan en sus comunidades, desarrollando sus prácticas, así como otras actividades del curso, de estudio e investigación" (Almeida y Antonio, 2008, p. 28). Siendo todos los estudiantes originarios de movimientos sociales o de instituciones ligadas al universo rural, son incluidos componentes educativos a partir de los tiempos de enseñanza e investigación para su ejecución en las instituciones de origen de los educandos. A medida que el curso se va desarrollando, las actividades del tiempo-comunidad se van complejizando hasta adquirir forma de investigación o práctica de enseñanza, asistidas directamente por la institución de enseñanza responsable de la formación.

Esos momentos alternados posibilitan un diálogo constante entre la teoria y la práctica. Sin embargo, desde el punto de vista de la intervención educativa formal, es en el 'tiempo-escuela' - período en el cual los estudiantes de encuentran en la institución educativa- que se efectúa la mayor parte de las actividades. En el proceso de auto-organización por parte de los educandos se crea una comunidad en dichos períodos. Así, el mismo proceso de division del trabajo para el mantenimiento del espacio produce el 'tiempo-trabajo'. Esta es una actividad que, más allá de las necesidades cotidianas,

procura valorizar el principio educativo del trabajo, ya que los estudiantes desarrollan necesariamente alguna forma de trabajo concreto, lo que en determinados casos proporcionados por el curso se convierte en una aplicación directa de los contenidos teóricos. El proceso de formación individualizada da origen al 'tiempo-lectura'. La organización de espacios colectivos, fuera del aula, culmina en el 'tiempo-estudio', entre otros tiempos que varían de acuerdo con las características particulares de cada proceso. Esta convivencia, los procesos educativos que se constituyen por la organización del trabajo al interior del propio proceso, la centralidad de los educandos en las orientaciones metodológicas como la evaluación, la auto-evaluación, la planificación, las reflexiones colectivas y la misma gestión del proceso pedagógico, son constitutivos de un abordaje que puede llamarse 'pedagogía del colectivo'.

También es importante señalar los aspectos de producción y organización de los conocimientos en esos cursos y el trato conferido a esa producción, en lo que respecta al reconocimiento del mismo proceso como instrumento pedagógico. La riqueza en la formación no se agota en esa posibilidad de organización del trabajo pedagógico. Constatado esto, todas las actividades desarrolladas durante el período de formación son registradas con objetivos científicos en documentos llamados 'memoria'. "El desafío pedagógico es aquí el comprender que la memoria registrada por escrito favorece la reconstitución colectiva del proceso en otros tiempos, permitiendo teorizarlo y analizarlo con más rigor" (Caldart, 2007, p. 15). Por consiguiente, al producir y documentar la experiencia (cfr. Idem, 2002; Rabelo, 2008)[26], que será explicada, los educandos y educandas promueven un proceso de socialización y construcción de saberes teóricos y prácticos, que ayuda a la comprensión de ese fenómeno por otras personas, constituyéndose en elemento de evaluación y auto-evaluación de las prácticas realizadas.

Sin embargo, la práctica, el proceso y el hacer no son las únicas referencias de la Pedagogía de la Tierra; existe también claridad en lo que concierne a la adquisición del conocimiento científico y su elaboración. El principio de investigación presente en cada proceso formativo, el rigor del análisis y la obligatoriedad de la producción científica de los educandos son aspectos que buscan materializar tal preocupación. En cuanto a la enseñanza superior en Brasil, principalmente en los cursos de formación de profesores, los elementos institucionales de construcción de conocimiento, como la producción de ensayos teóricos o monográficos no son la regla; en la Pedagogía de la Tierra sí lo son. El elemento curricular común a todos los cursos que se construyan bajo los principios aquí expuestos, sea en la formación de profesores o en otras áreas de conocimiento, es la preocupación por la investigación. Se exige una producción científica como componente curricular del curso y las condiciones de apoyo institucional para su realización,

[26] Son obras que contienen las sistematizaciones realizadas, producidas por los mismos alumnos, a partir de los cursos de Pedagogía de la Tierra.

materializado en disciplinas y seminarios de investigación distribuidos en la totalidad de los años de formación. En relación además a la producción de conocimiento, es necesario apuntar a la repercusión de la experiencia de la Pedagogía de la Tierra en el universo académico brasilero. Existen actualmente una serie de estudios e investigaciones sobre el tema de la Pedagogía de la Tierra, traducidos en innumerables tesis de maestría, tesis de doctorado, artículos y libros.

Un análisis determinista y maniqueísta diría que una vez acentuado el carácter científico, como se expuso más arriba, el carácter popular y el principio educativo del movimiento social y de las más amplias relaciones sociales quedarían vacíos. No obstante, el principio de la praxis, central para la estructuración de esta experiencia de enseñanza superior, no admite tal intencionalidad. Ella procura una completa integración entre formación científica, humana y social. Este principio se fundamenta en la formación omnilateral, o sea "el desarrollo total, completo, multilateral en todos los sentidos de las facultades" (Manacorda, 1991, p. 78-79). Un elemento que procura evidenciar tal principio es el proceso de vínculo orgánico entre los educandos, los movimientos sociales de origen y la propia institución familiar. Un elemento común en todas las experiencias de esta naturaleza es la presencia del baile en ronda infantil, un espacio en el cual los hijos de los educandos permanecen junto a sus padres en el proceso de formación, en un ambiente igualmente educativo, sostenido materialmente por sujetos vinculados a las organizaciones sociales a las que los estudiantes pertenecen. Este gesto, diferente de las unidades educativas existentes en las universidades, garantiza el vínculo afectivo y humano de la convivencia entre padres e hijos, fomenta el compromiso entre el educando y la organización de origen, destacándose como diferencial en la experiencia de la Pedagogía de la Tierra.

En el ámbito general y al poner a la luz el problema de la democratización en la enseñanza superior, hay más observaciones a efectuar. La experiencia de la Pedagogía de la Tierra apunta a la necesidad de la existencia de una praxis en el sistema de enseñanza superior brasilero, que concilie los intereses de las clases sociales con el proceso de formación, tan elitista en Brasil. O sea, una ocupación de los espacios públicos, incluyendo al sistema universitario brasilero; pues bajo el comando del capitalismo, las acciones estatales responden en primera instancia a las necesidades de reproducción del capital, y recién después a las necesidades sociales. Los avances de los movimientos sociales en derechos y políticas públicas, cuando son efectivamente democráticos, se dan por la organización popular y no por concesión estatal. "En el debate, hemos destacado el significado histórico de este proceso de ocupación de la universidad por el movimiento social. Los sujetos de ambos se han educado recíprocamente y contribuído a la proyección /construcción de políticas públicas que permitan avanzar en la democratización del

acceso del pueblo a la educación y a una educación volcada a sus intereses sociales" (Caldart, 2002, p. 82-83).

Esta experiencia evidencia que no hay democratización real bajo el capitalismo surgido del propio sistema; aún las conquistas al interior del Estado son hechas a través de la lucha social. No se trata de proponer que el proceso de democratización de la enseñanza superior se realice sólo por los movimientos sociales; no se pretende universalizar la experiencia particular de la Pedagogía de la Tierra. Sin embargo, invita al proceso de democratización efectiva, concreta, más allá de las concesiones ofrecidas por el sistema social capitalista. Otra cara de la afirmación reside en el carácter educativo del propio proceso de democratización. Las experiencias democráticas como ésta que analizamos, la democratización de las unidades educativas, sean de la enseñanza superior o de otras modalidades educativas, son elementos dialécticos con perspectiva democrática. "En otras palabras, la democratización de la escuela no es puro epifenómeno, resultado mecánico de transformación de la sociedad global, sino también factor de cambio" (Freire,

2000, p. 114). Con base en la afirmación de Paulo Freire, un teórico importante para la Pedagogía de la Tierra, queda en evidencia que las prácticas contra-hegemónicas en el propio sistema educativo, a contracorriente de los vientos oficiales, son antídotos para el inmovilismo social, que es un fuerte instrumento de la ideología neoliberal, capaz de involucrar a los sujetos sociales aún en las esferas 'superiores' de enseñanza, a la espera de la democracia de los sistemas, para la democratización de sus realidades locales.

La Pedagogía de la Tierra se inserta en una estructura estatal, Se realiza sólo por la acción de los sujetos sociales organizados y esa experiencia evidencia la posibilidad concreta de la existencia de otros caminos para la enseñanza superior brasilera. La evidencia empírica aquí narrada sirve para señalar que, aunque parezcan utópicas las elaboraciones anteriores relativas a la democratización, ellas son viables, aún en los ambientes sociales menos accesibles, como es el caso de la universidad.

Conclusión

El presente artículo demuestra que surgen, dentro de la sociedad capitalista, movimientos que presionan en el sentido de socializar la educación, incluso en la enseñanza superior. Cuando analizamos una experiencia concreta que ha conseguido imponerse en la educación superior brasilera, como es el caso de la Pedagogía de la Tierra, podemos percibir que hay alternativas efectivas para otra lógica determinante de la organización y de las políticas públicas de la enseñanza superior. Con todo, no se pretende 'recetar' ningún camino para realidades diferentes ni pensar que la experiencia aquí

socializada se encuentra en un estado-referencia para la democratización de la enseñanza superior. En este sentido, al concluir este trabajo, se indican elementos problematizadores acerca del debate efectuado.

Algunas observaciones que pueden parecer 'desactualizadas' para algunos sonpertinentes en esta problematización. Al hacer la crítica al programa de Gotha, Marx destacaba que: "Eso de 'educación popular a cargo del Estado' es completamente inadmisible" (Marx, 1978, p. 79). Este puede ser un elemento que impulse a los movimientos sociales a presionar al Estado para la consecución de cursos al estilo de la Pedagogía de la Tierra. Sin embargo, tanto los movimientos sociales como los órganos de gobierno directamente ligados a esa experiencia ya señalaron que es necesaria la expansión de las políticas públicas en el sector y que sería interesante que las universidades incorporaran las experiencias realizadas de forma efectiva.

Cabe aquí el resto de la observación marxista: "Una cosa es determinar, por medio de una ley general, los recursos para las escuelas públicas, las condiciones de capacitación del personal docente, las materias de enseñanza, etc. (...) y otra cosa completamente diferente es designar al Estado como educador del pueblo!" (Marx, 1978, p. 89).

Este es uno de los mayores desafíos de la democratización de la enseñanza superior, de la educación sistematizada y de las instituciones donde se practican las políticas públicas sociales: ¿promover un proceso realmente democrático si, bajo la organización capitalista de la sociedad, las políticas estatales obedecen hegemónicamente a las directivas de la reproducción del capital y del mercado, y no a las de los sujetos sociales?

Este es el desafío que la experiencia relatada procura examinar. Lejos de indicar un camino a seguir, la contribución de la Pedagogía de la Tierra, por ahora, es la búsqueda de la democratización efectiva, aún a contracorriente.

Como es una experiencia en marcha, todas las constataciones son provisorias. Lo que puede intuirse es que ha venido a responder a una necesidad de la realidad rural brasilera relativa a las formaciones profesionales, principalmente en el área educativa. Las cifras indicadas a través del artículo también corroboran tal afirmación. El impacto pedagógico que la Pedagogía de la Tierra causa en la universidad adonde está inserta también es digno de señalar, toda vez que las relaciones establecidas tienen impacto en la organización del trabajo pedagógico de los cursos regulares. Por último, es importante destacar el impacto estructural de la experiencia. Hoy en Brasil, ya existen cursos regulares encarados para los sujetos del campo, como es el caso de la Licenciatura en Educación del Campo, incluida en universidades públicas federales. Permítase una metáfora vinculada a esta temática: puede decirse que ¡son semillas!

* * *

Contacto: Universidad del Oeste del Paraná – UNIOESTE – Campus de Foz de Iguazú, Centro de Educación y Letras, Av. Tarquinio Joslin dos Santos, 1300, Polo Universitario,

85870-900 – Foz de Iguazú, PR – Brasil - E-mail: < fernandopedagogia2000@yahoo.com.brya

Referencias

Almeida, Benedita, & Antonio, Clésio (2008). O curso de pedagogia para educadores do campo: A experiência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná: História e prática. In Clésio A. Antonio, Benedita de Almeida, & José L. Zanella (Orgs.), Educação do campo: Um projeto de formação de educadores em debate (p. 21-37). Cascavel/PR: Edunioeste.

Arelaro, Lisete (2005). A pedagogia da terra: Novos ventos na universidade. In Sónia Kruppa (Org.), Economia solidária e educação de jovens e adultos (pp. 41-45). Brasília: Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Arroyo, Miguel G., Caldart, Roseli S., & Molina, Mônica C. (Orgs.). (2004). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes.

Brandão, Carlos R., & Streck, Danilo R. (Orgs.). (2006). Pesquisa participante: O saber da partilha. Aparecida: Idéias & Letras.

Cabrito, Belmiro G. (1994). Formações em alternância: Conceitos e práticas. Lisboa: Educa.

Caldart, Roseli S. (2002). Pedagogia da terra: Formação de identidade e identidade de formação. Cadernos do ITERRA, 6(2), p. 77-98.

Caldart, Roseli S. (2004). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade. In Miguel G. Arroyo, Roseli Caldart, & Mônica Molina (Orgs.), Por uma educação do campo (pp. 147-158). Petrópolis: Vozes.

Caldart, Roseli S. (2007). Intencionalidades na formação de educadores do campo: Reflexões desde a experiência do curso «pedagogia da terra da via campesina». Cadernos do ITERRA, 11(VII), p. 9-52.

Freire, Paulo (2000). Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra.

Gramsci, Antônio, Coutinho, Carlos, Nogueira, Marco, & Henriques, Luiz (2006). Os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo (Cadernos do cárcere, volume 2). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Manacorda, Mario (1991). Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez.

Marx, Karl (1978). Crítica do programa social-democrata de Gotha. In Karl Marx & Friedrich

Engels (Introdução e Notas de Roger Dangeville), Crítica da educação e do ensino (pp.88-92). Lisboa: Moraes Editores.

Ministério da Educação do Brasil (MEC) (2007). Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo: Procampo. Tomado de HYPERLINK http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf y http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf

Pascueiro, Liliana (2009). Breve contextualização ao tema da democratização do acesso ao ensino superior: A presença de novos públicos em contexto universitário. Educação, Sociedade & Culturas, 28(2), p. 31-52.

Pintassilgo, Joaquim (2003). Construção histórica da noção de democratização do ensino: O contributo do pensamento pedagógico português. In Maria M. Vieira, Joaquim Pintassilgo, & Benedita P. Melo (Orgs.), Democratização escolar: Intenções e apropriações (p. 119-141). Lisboa: Centro de Investigação em Educação.

Pinto, José R. (2004). O acesso à educação superior no Brasil. Educação e Sociedade, 25(88), p. 727-756.

Rabelo, Amaro K. (Org.) (2008). Vivência e práticas pedagógicas: Sistematizando a turma

Antonio Gramsci. Cascavel: Edunioeste.

Ribeiro, Marlene (2008). Pedagogia da alternância na educação rural /do campo: Projetos em disputa. Educação e Pesquisa, 34(1), p. 27-47.

Trindade, Hélgio. (Org.). (1999) Universidade em ruínas: Na república dos professores. Petrópolis: Vozes.

Anexo:

CUADRO 1

Cursos, plazas y convenios

Curso	Número de plazas	Movimiento social 22
Geografia y Desenvolvimiento Territorial	55	FETRAF
Pedagogía	1087	MST
Agronomía	45	FETAGRI
Normal Superior	200	FETAG
Pedagogía	110	FETRAECE/MST
Letras	100	FETAG/CETA
Agronomía	180	MST
Historia	120	MST
Ciencias Agrarias	60	MST
Pedagogía	50	CPT
Medicina Veterinaria	130	MST
Pedagogía	180	FETARN
Educación y Artes	50	MST
Pedagogía	60	FETAPE
Derecho	48	MST/FET AEG
Licenciatura en Educación del Campo	200	FETAGRI
Ciencias Sociales	60	FETAGRI /MST/C
Pedagogía	60	MST/FET AEMG
Formación de Educadores	180	FETAEM G
Agroecología	80	MST
Especialización en Educación del Campo	210	Vía
Gestión de Organizaciones Sociales y Cooperativas	60	MST

El documento, fechado en 2009, contiene la terminología de 'movimiento parte' (parceiro), que en realidad es la institución social interlocutora surgida de la sociedad civil, además del ya mencionado MST. Los nombre correspondientes a las siglas son: FETRAF – Federación de Trabajadores de la Agricultura Familiar; FETAGRI (diferencias por Estado) y FETAG – Federación de Trabajadores de la Agricultura; FETRAECE – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Ceará; CETA – Movimiento Estadual de Trabajadores Asentados, Acampados y de Quilombos de Bahía; CPT – Comision de Pastoral de la Tierra; FETARN – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Río Grande del Norte; FETAPE – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Pernambuco; FETAEMG – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Minas Gerais; y FETAEG – Federación de Trabajadores de la Agricultura de Goiás. Las federaciones de agricultores de los diversos Estados están ligadas a la Confederación de Trabajadores de la Agricultura (CONTAG).